ಸಮಾನ ಭೂಮಿಕೆಯನ್ನು ಅರಸುತ್ತಾ: ಶಿಕ್ಷಣನೀತಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಕೆಲವು ಸಂವಾದಗಳು

ನಿಮ್ರತ್ ಖಂಡಪುರ್

ಶಿಕ್ಷಣನೀತಿಯ ಕೆಲವು ಭಾಗಗಳು ಮಾತ್ರ ಉಳಿದವಕ್ಕಿಂತ ಹೆಚ್ಚು ಚರ್ಚೆಗೆ ಗ್ರಾಸವಾಗುತ್ತವೆ. ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಷೇತ್ರದಲ್ಲಿ ಬಂಡವಾಳ ಹೂಡಿಕೆ, ಬೋಧನೆ-ಕಲಿಕೆಗಾಗಿ ತಂತ್ರಜ್ಞಾನದ ಬಳಕೆ, ವೃತ್ತಿಪರ ಶಿಕ್ಷಣ, ಶಿಕ್ಷಕರ ಹೊಣೆಗಾರಿಕೆ ಹಾಗು ಅನುತ್ತೀರ್ಣ ಮಾಡದಿರುವ ನೀತಿಗಳ ಸುತ್ತ ನಡೆಯುತ್ತಿರುವ ವಾದವಿವಾದಗಳ ಒಂದು ವಿಸ್ತೃತ ಪಕ್ಷಿನೋಟವನ್ನು ನಿಮ್ಮ ಮುಂದಿಡುವ ಪ್ರಯತ್ನವೇ ಈ ಲೇಖನ. ಇವೇ ಹಾಗು ಮತ್ತಿತರ ಕ್ಷೇತ್ರಗಳನ್ನು ನಿಷ್ಪಕ್ಷಪಾತ, ಅವಕಾಶ ಮತ್ತು ಗುಣಮಟ್ಟಗಳಂತಹ ಸಾಂವಿಧಾನಿಕ ಮೌಲ್ಯಗಳ ಮತ್ತು ಕಾಳಜಿಗಳ ಬೆಳಕಿನಲ್ಲಿ ಪರಿಶೀಲಿಸಬೇಕು ಎಂಬುದು ಇಲ್ಲಿನ ಉದ್ದೇಶ. ಅಂತಿಮವಾಗಿ, ಯಾವುದೇ ನೀತಿ ಪ್ರತಿಪಾದನೆಯು ಸಂಶೋಧನೆಯಲ್ಲಿ ತಳವೂರಿದ ಸಾಕ್ಷ್ಯಾಧಾರಗಳಿಂದ, ಮೂಲಭೂತ ಶಿಕ್ಷಣತತ್ತ್ವಗಳಿಂದ ತಿದ್ದುಪಡಿಗೆ ಒಳಗಾಗಬೇಕು.

ಸಂದರ್ಭ:

ಶಿಕ್ಷಣ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯಲ್ಲಿ ದೇಶದ ಎಲ್ಲಾ ಪ್ರಜೆಗಳೂ ಹಕ್ಕು ಹೊಂದಿರುತ್ತಾರಲ್ಲದೇ, ಎಲ್ಲಾ ಪ್ರಜೆಗಳಿಗೂ ಶಿಕ್ಷಣದ ವಿಷಯವಾಗಿ ತೀಕ್ಷ್ಣ ಅಭಿಪ್ರಾಯಗಳಿರುತ್ತವೆ ಎಂದು ಹೇಳಿದರೆ ಅತಿಶಯೋಕ್ತಿಯಾಗಲಾರದು. ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಶಿಕ್ಷಣನೀತಿಯನ್ನು ಬೇರುಮಟ್ಟದಿಂದ ರೂಪಿಸಲು ನಡೆದ ಇತ್ತೀಚಿನ ಪ್ರಯತ್ನಗಳು–ಈ ಪರಿಶ್ರಮದ ಔಚಿತ್ಯದ ಬಗ್ಗೆಗಿನ ಅಭಿಪ್ರಾಯಗಳು ಏನೇ ಇರಲಿ–ಈ ನಂಬಿಕೆಯನ್ನು ಬಲಪಡಿಸಿದ್ದು ನಿಜ.

ಮಾಧ್ಯಮಗಳಲ್ಲಿ ವರದಿಯಾದ ಕೆಲವು ಸಂವಾದಗಳಂತೂ ಆಸಕ್ತಿದಾಯಕವಾಗಿವೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಕೆಲವು ರಾಜ್ಯಗಳಲ್ಲಿ ಪಂಚಾಯತಿ ಹಂತದಲ್ಲಿ ನಡೆದ ಸಂವಾದಗಳಲ್ಲಿ ಪೋಷಕರು ಎಲ್ಲಾ ಸರ್ಕಾರಿ ಶಾಲೆಗಳೂ ಆಂಗ್ಲಮಾಧ್ಯಮದಲ್ಲಿ ಬೋಧಿಸಬೇಕು ಎಂಬ ಪ್ರಸಕ್ತ ನೀತಿಯು ಬೆಂಬಲಿಸದೇ ಇರುವ ಸಲಹೆಯನ್ನು ಮುಂದಿಟ್ಟರಂತೆ. ಬಾಲ್ಯದಲ್ಲಿ ಮಾತೃಭಾಷೆಯೇ ಶಿಕ್ಷಣಮಾಧ್ಯಮವಾಗಿರಬೇಕು ಎಂದು ಸಂಶೋಧನೆಗಳ ಪುರಾವೆಗಳು ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿ ಸೂಚಿಸುತ್ತವೆ. ಆದರೂ, ನಮ್ಮ ಜನ ಇಂಗ್ಲಿಷನ್ನು ಸಾಮಾಜಿಕ ಸ್ತರಗಳ ಅಂತರವನ್ನು ಮೆಟ್ಟಿ ನಿಲ್ಲಬಲ್ಲ ಸಾಧನವನ್ನಾಗಿ ನೋಡುತ್ತಾರೆ. ದೇಶದ ಜನ ಸರ್ಕಾರಿ ಶಾಲೆಗಳಿಂದ ವಿಮುಖರಾಗಿ ಗುಣಮಟ್ಟ ಹೇಗೇ ಇದ್ದರೂ ಖಾಸಗಿ ಶಾಲೆಗಳತ್ತ ಅವು ಆಂಗ್ಲಮಾಧ್ಯಮದಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಣ ನೀಡುತ್ತವೆ ಎಂಬ ಕಾರಣಕ್ಕೆ ಮುಖ ಮಾಡುತ್ತಾರೆ.

ಇದರಿಂದ ನೀತಿಯ ವಿಚಾರವಾಗಿ ನೀತಿರಚನಕಾರರ ಮತ್ತು ಸಾಮಾನ್ಯ ಜನರ ನಡುವೆ ಭಿನ್ನಾಭಿಪ್ರಾಯ ಇದೆ ಎಂದು ಯಾವ ರೀತಿಯಲ್ಲೂ ನಿರ್ಣಯಿಸಲಾಗುವುದಿಲ್ಲ. ಬಹಳಷ್ಟು ಸಲ, ನೀತಿಯು ವಾಸ್ತವಿಕ ಸ್ಥಿತಿಗತಿಗಳ, ಕೂಲಂಕಷ ಸಂಶೋಧನಾತ್ಮಕ ಅಧ್ಯಯನಗಳ ಸಾಕ್ಷ್ಯಾಧಾರವನ್ನು ಕಡೆಗಣಿಸುವಂತೆ ತೋರುತ್ತದೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಮಗುವು ಉತ್ತೀರ್ಣವಾಗಿದೆ ಎಂದು ಘೋಷಿಸಿ ಮುಂದಿನ ತರಗತಿಗೆ ಕಳುಹಿಸದೇ ಅದೇ ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ಇಟ್ಟುಕೊಳ್ಳುವುದರಿಂದಷ್ಟೇ ಅದು ಆ ತರಗತಿಯ ನಿರೀಕ್ಷಿತ ಕಲಿಕೆಯನ್ನು ಸಾಧಿಸುತ್ತದೆ ಎಂದು ಹೇಳಲಾಗುವುದಿಲ್ಲ. ಇದರ ನಿಜಾಂಶವನ್ನು ಸಾಬೀತುಮಾಡಲು ಒಂದು ಶತಮಾನಕ್ಕೂ ಮೀರಿದ ಐತಿಹಾಸಿಕ ಸಾಕ್ಷ್ಯಾಧಾರವಿದೆ. ಇದರೊಂದಿಗೆ, ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ಮಗುವನ್ನು ನಡೆಸಿಕೊಳ್ಳುವ ರೀತಿಗೆ ಹಾಗು ಶಿಕ್ಷಣವ್ಯವಸ್ಥೆಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಇತರ ಕ್ರಮಗಳ ಅಗತ್ಯವೂ ಇದೆ. ಇದಕ್ಕೆ ಹೊಂದಿಕೊಂಡಂತೆ ಮತ್ತೊಂದು ಸಂಗತಿಯೂ ಇದೆ. ಅದೆಂದರೆ, ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ಪರಿಣಾಮಕಾರಿಯಾಗಿ ಕರ್ತವ್ಯ ನಿರ್ವಹಿಸಲು ಸಾಧ್ಯವಾಗಿಸುವ ಯಾವುದನ್ನೂ ನೀಡದೆ, ಕೇವಲ ಕಲಿಕಾ ಫಲಿತಾಂಶಗಳನ್ನಷ್ಟೇ ಗಮನದಲ್ಲಿರಿಸಿ ಶಿಕ್ಷಕರ ಹೊಣೆಗಾರಿಕೆಯನ್ನು ನಿಗದಿಪಡಿಸುವ ಕ್ರಮ.

ಜೊತೆಗೆ, ನಮ್ಮ ಶಿಕ್ಷಣನೀತಿಗಳು ಏಕರೀತಿಯ ಪಲ್ಲವಿ ಹಾಡುತ್ತಿದ್ದರೂ ಅನುಷ್ಠಾನವೇಕೆ ಇಷ್ಟೊಂದು ಕಷ್ಟಕರ? ಎಂಬ ಪದೇಪದೇ ಕೇಳಿಬರುವ ಪ್ರಶ್ನೆಯಂತೂ ಇದ್ದೇ ಇದೆ. ಅವುಗಳನ್ನು ಕಾರ್ಯಕ್ರಮಗಳಾಗಿ, ಯೋಜನೆಗಳಾಗಿ ಪರಿವರ್ತಿಸಿದ ಬಳಿಕ ಅವುಗಳನ್ನು ಅಸ್ಥಿರವೆಂದು ವ್ಯಾಖ್ಯಾನಿಸುವುದಾದರೂ ಏಕೆ? ಅವುಗಳು ಬೀರುವ ಅತ್ಯಲ್ಪ ಪ್ರಮಾಣದ ಪ್ರಭಾವಕ್ಕೆ ಕಾರಣವಾದರೂ ಏನು?

ಈ ಭಿನ್ನಾಭಿಪ್ರಾಯಗಳಿಗೆ ಅನೇಕ ಕಾರಣಗಳಿರಬಹುದು: ಆರ್ಥಿಕ ಸ್ಥಿತಿ ಹಾಗು ಪ್ರಸಕ್ತ ಆದ್ಯತೆಗಳಂತಹ ವ್ಯಾವಹಾರಿಕ ಪರ್ಯಾಲೋಚನೆಗಳು; ದೀರ್ಘಕಾಲಿಕವೂ, ಗಾಢವಾಗಿ ಬೇರೂರಿದಂಥವೂ ಆದ ಸಮಸ್ಯೆಗಳಿಗೆ ಅಲ್ಪಕಾಲೀನ ಪರಿಹಾರಗಳ ಹುಡುಕಾಟ; ಸಂಶೋಧನೆಯು ಕಲೆಹಾಕುವ ಸಾಕ್ಷ್ಯಾಧಾರಗಳು ಅನೇಕ ವೇಳೆ ವೃತ್ತಿಪರರಿಗಾಗಲೀ, ಸಾಮಾನ್ಯ ಜನರಿಗಾಗಲೀ ತಲುಪದೇ ಇರುವುದು, ಗಾಢ ನಂಬಿಕೆಗಳು ಮತ್ತು ಪಟ್ಟಭದ್ರ ಹಿತಾಸಕ್ತಿಗಳು ಈ ಸಂವಾದಗಳನ್ನು ಮುನ್ನಡೆಸುವುದು ಇತ್ಯಾದಿ. ಶಿಕ್ಷಣದ ಕೆಲವು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ವಿಭಾಗಗಳ (ಉಳಿದವುಗಳಿಗಿಂತ ಹೆಚ್ಚಾಗಿ) ವಿಚಾರವಾಗಿ ಅನೇಕ ದೃಷ್ಟಿಕೋನಗಳಿರುವುದು ನಿರ್ವಿವಾದ. ಅಲ್ಲದೆ, ಅವು ಪದೇಪದೇ ತೀಕ್ಷ್ಣ ವಾಗ್ವಾದಗಳಿಗೆ ಗುರಿಯಾಗುವುದೂ ಅಷ್ಟೇ ಸತ್ಯ.

ಈ ವಾಗ್ವಾದಗಳು ಕೆಲವು ಮೂಲಭೂತ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳನ್ನು ಎತ್ತುತ್ತವೆ. ಈ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳ ಸ್ವರೂಪವಾದರೋ ಸಂಕೀರ್ಣವಾಗಿದ್ದು, ಅವುಗಳ ಪಟ್ಟಿ ಬೆಳೆಯುತ್ತಲೇ ಇದೆ: ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ನಮ್ಮ ದೇಶದಲ್ಲಿ ನೀತಿ ರಚನೆಯ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯು ಎಷ್ಟರಮಟ್ಟಿಗೆ ಪ್ರಜಾತಾಂತ್ರಿಕವಾಗಿದೆ?? ನೀತಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಎಲ್ಲಾ ವಿಭಾಗಗಳಿಂದಲೂ ಸಹಮತವನ್ನು ನಿರೀಕ್ಷಿಸಲು ಸಾಧ್ಯವೇ? ನೀತಿರಚನೆಯು ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಕಾಳಜಿಗಳಿಂದ ಪ್ರೇರಿತವಾಗಿರಬೇಕೋ ಅಥವಾ ಜನಪ್ರಿಯತೆಗೆ ಮಣಿಯಬೇಕೋ? ಆಚರಣೆಯಿಂದ ನೀತಿಯು ಎಷ್ಟರ ಮಟ್ಟಿಗೆ ತಿದ್ದಲ್ಪಟ್ಟಿದೆ? ವೃತ್ತಿಗಾರರನ್ನು ನೀತಿರಚನೆಯ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯಲ್ಲಿ ಪಾಲ್ಗೊಳ್ಳುವಂತೆ ಮಾಡುವುದು ಹೇಗೆ? ಶಿಕ್ಷಣದ ಬಾಧ್ಯಸ್ಥರಿಗೆ ನೀತಿಯ ಪ್ರಸ್ತುತತೆಯನ್ನು ಮನದಟ್ಟುಮಾಡಿಸುವುದು ಹೇಗೆ? ಇತ್ಯಾದಿ. ಈ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳಿಗೆ ಉತ್ತರ ಕಂಡುಕೊಳ್ಳುವ ಪ್ರಯತ್ನಕ್ಕೂ ಮುನ್ನ ಶಿಕ್ಷಣನೀತಿಯು ವಿವಾದಾತ್ಮಕವಾಗಿ ಕಂಡುಬರುವ ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಷೇತ್ರದ ಕೆಲವು ವಿಭಾಗಗಳನ್ನು ಪರಿಶೀಲಿಸುವುದು ನೆರವಿಗೆ ಬರಬಹುದು.

ಶಿಕ್ಷಣ ನೀತಿಯ ವ್ಯಾಪ್ತಿಯಲ್ಲಿ ಚರ್ಚೆಗೆ ಒಳಗಾಗಿರುವ ಕೆಲವು ವಿಭಾಗಗಳೆಂದರೆ: ಶಿಕ್ಷಣದಲ್ಲಿ ಬಂಡವಾಳ ಹೂಡಿಕೆ, ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಣದ ಮಾಧ್ಯಮ, ಕಲಿಕೆ-ಬೋಧನೆಗಾಗಿ ತಂತ್ರಜ್ಞಾನದ ಬಳಕೆ, ಆರಂಭಿಕ ಬಾಲ್ಯ ಶಿಕ್ಷಣ (ಶಿಶುವಿಹಾರ /ಅಂಗನವಾಡಿ), ಶಿಕ್ಷಣದಲ್ಲಿ ವೃತ್ತಿಪರ ತರಬೇತಿ ಹಾಗು ಕೌಶಲಗಳ ಅಭಿವೃದ್ಧಿ, ಶಿಕ್ಷಕರ ಹೊಣೆಗಾರಿಕೆ, ಕಲಿಕೆಯ ಗುಣಮಟ್ಟದ ಮೌಲ್ಯಮಾಪನಕ್ಕಾಗಿ ಶ್ರೇಣಿಬದ್ಧ ಪರೀಕ್ಷೆಗಳ ಪ್ರಯೋಗ, ಅನುತ್ತೀರ್ಣಗೊಳಿಸದ ನೀತಿ, ಸಂಶೋಧನೆ ಮತ್ತು ಪುರಾವೆ ಆಧಾರಿತ ನೀತಿ ಅಭಿವೃದ್ಧಿ, ಖಾಸಗೀಕರಣ, ವಿಶೇಷ ಕೊರತೆಗಳಿಂದ ಬಳಲುವ ಮಕ್ಕಳ ವಿದ್ಯಾಭ್ಯಾಸ, ಇವೇ ಮುಂತಾದವು. ಈ ಕೆಲವು ಪ್ರಶ್ನೆಗಳ ಸುತ್ತ ನಡೆಯುತ್ತಿರುವ ಚರ್ಚೆಗಳನ್ನು ಸಂಕ್ಷಿಪ್ತವಾಗಿ ಪರಿಚಯಿಸುವ ಪ್ರಯತ್ನಕ್ಕೆ ಈ ಕೆಳಗಿನ ಭಾಗಗಳು ಮೀಸಲಾಗಿವೆ.

ಶಿಕ್ಷಣದಲ್ಲಿ ಬಂಡವಾಳ ಹೂಡಿಕೆ (Investment in education)

ಒಟ್ಟು ದೇಶೀಯ ಉತ್ಪನ್ನದ (GDP) ಶೇಕಡಾ ೬ರಷ್ಟನ್ನು ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕಾಗಿ ಹೂಡಬೇಕೆಂಬ ಆಗ್ರಹವು ಸುಮಾರು ಅರ್ಧ ಶತಮಾನದ ಹಿಂದಿನ 1968ರ ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಶಿಕ್ಷಣನೀತಿಯ (National Policy on Education, 1968) ಕಾಲದಿಂದಲೂ ಪ್ರಚಲಿತದಲ್ಲಿದೆ. ಈ ನೀತಿಯು, "ಶಿಕ್ಷಣ ವಲಯದ ಬಂಡವಾಳವು ಕ್ರಮಬದ್ಧವಾಗಿ ಹೆಚ್ಚಳವನ್ನು ಕಾಣುತ್ತಾ ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಆದಾಯದ ಶೇಕಡಾ ೬ರಷ್ಟನ್ನು ತಲುಪುವ ಹಂತವನ್ನು ಆದಷ್ಟು ಬೇಗ ಮುಟ್ಟುವಂತೆ ನೋಡಿಕೊಳ್ಳುವುದು ನಮ್ಮ ಗುರಿಯಾಗಬೇಕು" ಎಂದು ಹೇಳಿತು. ಈ ಸಲಹೆಯನ್ನು ಉಲ್ಲೇಖಿಸುತ್ತಾ 1992ರ ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಶಿಕ್ಷಣ ನೀತಿಯು, "ಶಿಕ್ಷಣ ವಲಯಕ್ಕಾಗಿ ಆಡಳಿತವು ನಿಜವಾಗಿಯೂ ನಿಗದಿಪಡಿಸುವ ಬಂಡವಾಳವು ತನ್ನ ಗುರಿಯನ್ನು ತಲುಪುವಲ್ಲಿ ಬಹಳಷ್ಟು ಹಿಂದೆಬಿದ್ದಿರುವುದರಿಂದ ಈ ನೀತಿಯಲ್ಲಿ ಪಟ್ಟಿಮಾಡಿರುವ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮಗಳಿಗೆ ಹಣಕಾಸಿನ ವ್ಯವಸ್ಥೆ ಮಾಡುವಲ್ಲಿ ಇನ್ನೂ ಹೆಚ್ಚಿನ ಸಂಕಲ್ಪವನ್ನು ತೋರುವುದು ಬಹುಮುಖ್ಯವಾಗುತ್ತದೆ" ಎಂದು ಸಾರಿತು. ಈ ನೀತಿಯು ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕಾಗಿ ಬಂಡವಾಳವನ್ನು ಹೆಚ್ಚಿಸಿ 8ನೇ ಪಂಚವಾರ್ಷಿಕ ಯೋಜನೆಯು ಜಾರಿಯಾಗುವ ವೇಳೆಗೆ ಅದು

ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಆದಾಯದ ಶೇಕಡಾ 6ನ್ನು ಸಮಾನವಾಗಿ ಮೀರುವಂತೆ ಖಾತ್ರಿಪಡಿಸಬೇಕು ಎಂದು ಶಿಫಾರಸು ಮಾಡಿತು.

ಇಷ್ಟಾದರೂ, ಕಳೆದ ಮೂರು ದಶಕಗಳಿಂದಲೂ ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕಾಗಿ ಬಂಡವಾಳ ಹೂಡಿಕೆಯ ಸರಾಸರಿಯು ಒಟ್ಟು ದೇಸೀಯ ಉತ್ಪನ್ನದ ಶೇಕಡಾ ೩.೫ರ ಆಸುಪಾಸಿನಲ್ಲಿದೆ. ಶಿಕ್ಷಣದ ಸಾರ್ವತ್ರೀಕರಣವನ್ನು (universalisation of education) ಸಾಧಿಸಲು ಸಮರ್ಥವಾದ ದೇಶಗಳ ಮಾದರಿಯನ್ನು ಗಮನಿಸಿದರೆ, ಅವು ಹೂಡುವ ಬಂಡವಾಳವು, ಕನಿಷ್ಠ ಎಂದರೂ, ಆ ದೇಶಗಳ ಒಟ್ಟು ದೇಸೀಯ ಉತ್ಪನ್ನದ ಶೇಕಡಾ ೬ರಷ್ಟಿದೆ. ಸ್ವಾರಸ್ಯಕರ ಸಂಗತಿಯೆಂದರೆ, ಇಂದಿನ ಭಾರತದಲ್ಲಿ ಒಟ್ಟು ದೇಸೀಯ ಉತ್ಪನ್ನದ ಶೇಕಡಾ ೬ ಕೂಡ ಸಾಲದೇ ಹೋಗುತ್ತದೆ. ಮಜುಂದಾರ್ ಮಂಡಳಿ ಎಂದೇ ಜನಜನಿತವಾಗಿರುವ ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಸಾಮಾನ್ಯ ಕನಿಷ್ಠ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮದ ಮಂಡಳಿಯು ೨೦೦೫ರಲ್ಲಿ ಮಂಡಿಸಿದ ತನ್ನ ವರದಿಯಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕಾಗಿ ಒಟ್ಟು ದೇಸೀಯ ಉತ್ಪನ್ನದ ಶೇಕಡಾ ೬ರಷ್ಟಕ್ಕೆ ಬದ್ಧತೆಯನ್ನು ಘೋಷಿಸಿದ್ದೇ ಅಲ್ಲದೆ, ಆವಶ್ಯಕತೆಗಳನ್ನು ಪೂರೈಸಲು ಒಟ್ಟು ದೇಸೀಯ ಉತ್ಪನ್ನದ ಶೇಕಡಾ ೮ರಿಂದ ೧೦ರಷ್ಟು ಅಗತ್ಯವನ್ನು ಶಿಫಾರಸು ಮಾಡಲು ವರದಿಗಳನ್ನು, ವಿಶ್ಲೇಷಣೆಗಳನ್ನು ಉಲ್ಲೇಖಿಸಿತು (ಇದು ಖಾಸಗಿ ವಲಯ, ಸಮುದಾಯ, ಪೋಷಕರು ಮತ್ತು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ವತಿಯಿಂದ ಬರುವ ಧನಸಹಾಯವನ್ನು ಹೊರತುಪಡಿಸಿ).

ಹೀಗಾಗಿ, ಶಿಕ್ಷಕರ, ನೇತಾರರ ಹಾಗು ಸಂಸ್ಥೆಗಳ ಕಡೆಯಿಂದ ಹೆಚ್ಚಾದ ನಿರೀಕ್ಷೆಗಳ ಸಾಕಾರಕ್ಕಾಗಿ ನೀತಿ ಶಿಫಾರಸುಗಳು ವಿಕಾಸಗೊಂಡಿದ್ದರೂ, ಈ ನಿರೀಕ್ಷೆಗಳನ್ನು ಸಾಕಾರಗೊಳಿಸಲು ವ್ಯವಸ್ಥೆ ಹಾಗು ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳ (ಮೂಲಭೂತ ಸೌಕರ್ಯದ, ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳ, ನೇಮಕಾತಿಯ, ಪೂರಕ ಸಿಬ್ಬಂದಿ/ಸಂಸ್ಥೆಗಳ) ವಿಕಾಸಕ್ಕಾಗಿ ತೊಡಗಿಸಬೇಕಿರುವ ಬಂಡವಾಳ ಮಾತ್ರ ನೀತಿ ಶಿಫಾರಸುಗಳು ಬಯಸುವುದಕ್ಕಿಂತ ಕೆಳಮಟ್ಟದಲ್ಲಿದೆ.

ಕಲಿಕೆ–ಬೋಧನೆಯಲ್ಲಿ ತಂತ್ರಜ್ಞಾನದ ಬಳಕೆ

ಕಳೆದ ಶತಮಾನದ ೬೦ರ ದಶಕದ ಮಧ್ಯಭಾಗದಲ್ಲೇ ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣದೊಂದಿಗೆ ತಂತ್ರಜ್ಞಾನವನ್ನು ಸಂಯೋಜಿಸಲು ಕಾರ್ಯಕ್ರಮಗಳು ಹಾಗು ಯೋಜನೆಗಳು ಆರಂಭವಾಗಿದ್ದವು. ಲಭ್ಯತೆ ಹಾಗು ಬಳಕೆಯ ಸೌಕರ್ಯಗಳು ಹೆಚ್ಚಿದಂತೆ ಗುಣಮಟ್ಟ ಹಾಗು ಅವಕಾಶಗಳನ್ನು ಸುಧಾರಿಸುವ ನಿಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ ಮಾಹಿತಿ ಹಾಗು ಸಂಪರ್ಕ ತಂತ್ರಜ್ಞಾನಗಳ (Information and Communication Technologies -ICT) ಕೊಡುಗೆಯನ್ನು ಹೆಚ್ಚು–ಹೆಚ್ಚಾಗಿ ಕಾಣುತ್ತಿದ್ದೇವೆ. ೨೦೦೫ರ ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಚೌಕಟ್ಟು (National Curriculum Framework, 2005) ಮಾಹಿತಿ ಹಾಗು ಸಂಪರ್ಕ ತಂತ್ರಜ್ಞಾನವನ್ನು, "ಸಾಮಾಜಿಕ ಕಂದಕಗಳಿಗೆ ಸೇತುವಾಗಬಲ್ಲ ಒಂದು ಮಹತ್ತ್ವದ ಸಾಧನ" ಎಂದು ನೋಡುತ್ತಾ, "ಮಾಹಿತಿ, ಸಂಪರ್ಕ ಹಾಗು ಗಣಕ ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳನ್ನು ನೇರವಾಗಿ ತಲುಪಲಾಗದ ಜಾಗಗಳಿಗೆ ತಲುಪಿಸಿ ಅಲ್ಲಿ ಸಮಾನ ಅವಕಾಶಗಳ ಸಾಧನವಾಗುವಂತೆ" ಅದರ ಬಳಕೆಯನ್ನು ಶಿಫಾರಸು ಮಾಡುತ್ತದೆ. ೨೦೧೨ರಲ್ಲಿ ರೂಪಿಸಲ್ಪಟ್ಟ ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣದಲ್ಲಿ ಮಾಹಿತಿ ಹಾಗು ಸಂಪರ್ಕ ತಂತ್ರಜ್ಞಾನದ ಕುರಿತ ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ನೀತಿಯು ಮಾಹಿತಿ ಹಾಗು ಸಂಪರ್ಕ ತಂತ್ರಜ್ಞಾನಗಳನ್ನು ಸರ್ವಶಿಕ್ಷಾ ಅಭಿಯಾನ ಹಾಗು ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಮಾಧ್ಯಮಿಕ ಶಿಕ್ಷಾ ಅಭಿಯಾನಗಳ ಕೈಕೆಳಗೆ ಗುಣಮಟ್ಟ ಸುಧಾರಣೆಯ ಗುರಿಗಳನ್ನು ಸಾಧಿಸಲು ಇರುವ ಸಾಧನವೆಂದು ನೋಡುತ್ತದೆ.

ತಂತ್ರಜ್ಞಾನದ ಬಳಕೆಗೆ ಮೊದಲು ಅದು ಲಭ್ಯವಿರಬೇಕು; ತದನಂತರ, ಅಗತ್ಯವಿರುವ ವಿದ್ಯುಚ್ಛಕ್ತಿ, ರಿಪೇರಿ ಹಾಗು ನಿರ್ವಹಣೆಗಳಂತಹ ಸಂಗತಿಗಳಿಗೆ ನೆರವನ್ನು ಬೇಡುತ್ತದೆ. ಇವಿಲ್ಲದೆ ತಂತ್ರಜ್ಞಾನ ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಣಗಳ ಸಮನ್ವಯ ಅರ್ಥವಿಲ್ಲದ್ದು. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಗ್ರಾಮೀಣ ವಿದ್ಯುದೀಕರಣದ ಸ್ಥಿತಿಗತಿಗಳನ್ನು ಪರಿಗಣಿಸಬಹುದು. ಗ್ರಾಮೀಣ ವಿದ್ಯುಚ್ಛಕ್ತಿ ಪೂರೈಕೆಯು ಒಂದಿಷ್ಟು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಗಂಟೆಗಳ ಕಾಲ ದೊರೆಯುವ ವಿಷಯದಲ್ಲಿ ಎಂತೋ, ಅಂತೆಯೇ ಅದು ಎಷ್ಟು ಹಿಂದುಳಿದ ಗ್ರಾಮೀಣಪ್ರದೇಶಗಳನ್ನು ತಲುಪಿದೆ ಎಂಬ ವಿಷಯದಲ್ಲೂ ವಸ್ತುಸ್ಥಿತಿ ಹದಗೆಟ್ಟಿದೆ. ಇಂತಹ ಸಂದರ್ಭಗಳಲ್ಲಿ ವಿದ್ಯುಚ್ಛಕ್ತಿ ಸಂಪರ್ಕಗಳಿಲ್ಲದೆ, ಅಥವಾ ಸಂಪರ್ಕವಿರುವಿಕೆಯೇ ಇಲ್ಲದೆ,

ತಂತ್ರಜ್ಞಾನದ ಬಳಕೆಯು ಮೂಲಸೌಕರ್ಯಗಳಿದ್ದರೂ ಅರ್ಥಹೀನವಾಗುತ್ತದೆ.

ಜೊತೆಗೆ, ಸಂಶೋಧನೆಯ ಸಾಕ್ಷ್ಯಾಧಾರವು ಶಿಕ್ಷಣದೊಂದಿಗೆ ತಂತ್ರಜ್ಞಾನವನ್ನು ಬೆಸೆಯಲು ಕೇವಲ ಮೂಲಭೂತ ಸೌಕರ್ಯಗಳಿದ್ದರೆ ಸಾಲದು ಎಂದೂ ತೋರಿಸುತ್ತದೆ. ಶಾಲಾ ತರಗತಿಗಳಲ್ಲಿ ತಂತ್ರಜ್ಞಾನವು ಕೆಲಸಮಾಡಲು ಶಿಕ್ಷಕರ ವಿಷಯಜ್ಞಾನ ಹಾಗು ಬೋಧನಾರ್ಹತೆ; ಮಾಹಿತಿ ಹಾಗು ಸಂಪರ್ಕ ತಂತ್ರಜ್ಞಾನದ ವಿಚಾರವಾಗಿ ವೀಕ್ಷಣೆ, ಬೋಧನೆ ಅಥವಾ ಪರಸ್ಪರ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆಗಳ ಮೂಲಕ ಅವರು ರೂಪಿಸಿಕೊಂಡಿರುವ ವೈಯಕ್ತಿಕ ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳು; ಶಿಕ್ಷಕರ ಆತ್ಮವಿಶ್ವಾಸ ಹಾಗು ಪ್ರೇರಣೆಗಳು-ಇಂತಹ ಮೂಲಭೂತ ಕೊರತೆಗಳನ್ನು ಈಡೇರಿಸದೇ ಸಾಧ್ಯವಿಲ್ಲ. ಇದರ ಜೊತೆಗೆ, ಮಾಹಿತಿ ಹಾಗು ಸಂಪರ್ಕ ತಂತ್ರಜ್ಞಾನವನ್ನು ಬಳಸುವಲ್ಲಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ದಕ್ಷತೆ ಹಾಗು ಈ ವಿಚಾರವಾಗಿ ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ಬೆಂಬಲವನ್ನು (ಅದು ತಾಂತ್ರಿಕವಾಗಿರಬಹುದು, ಇಲ್ಲ ಬೋಧನ ಕಲೆಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ್ದಿರಬಹುದು) ಮುಂದುವರಿಸುವುದು, ಈ ಎರಡೂ, ಮಾಹಿತಿ ಹಾಗು ಸಂಪರ್ಕ ತಂತ್ರಜ್ಞಾನದ ಬಳಕೆಯ ಔಚಿತ್ಯವನ್ನು ಪ್ರಭಾವಿಸುತ್ತದೆ. ಶಿಕ್ಷಕರ ನಡುವೆ ಸಂಪರ್ಕ ಸಾಧಿಸಲು ಹಾಗು ಅವರಿಗೆ ಹೊಸ ಸಂಶೋಧನೆ ಹಾಗು ಜ್ಞಾನಗಳು ಲಭ್ಯವಿರುವಂತೆ ನೋಡಿಕೊಳ್ಳುವಲ್ಲಿ ತಂತ್ರಜ್ಞಾನವು ಸಹಾಯಕವಾಗಿದ್ದರೂ, ಇದು ಮೇಲೆ ಹೇಳಿರುವ ಮೂಲ ಕೊರತೆಗಳನ್ನು ನಿವಾರಿಸಲು ಸಾಧ್ಯವಾದರೆ ಮಾತ್ರ ತನ್ನ ಕೆಲಸವನ್ನು ನಿರ್ವಹಿಸಬಲ್ಲದು.

ವೃತ್ತಿಪರ ಶಿಕ್ಷಣ

ಭಾರತದಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ವೃತ್ತಿಪರಗೊಳಿಸುವುದರ ಕುರಿತ ಚರ್ಚೆ ಸುಮಾರು ವಸಾಹತುಶಾಹಿ ಕಾಲಘಟ್ಟದಷ್ಟು ಹಳೆಯದು. "ಉದ್ಯೋಗವೀಯುವ ಕಾರ್ಮಿಕ ಮಾರುಕಟ್ಟೆಗಳ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವನ್ನೂ ಮೀರಿ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಮುಂದುವರಿಯುವ ಗ್ರಾಮೀಣ ಪ್ರದೇಶದ ಜನರ ಪ್ರವೃತ್ತಿ"ಯ (ಟಿಳಕ್, ೧೮೯೮) ಕಾರಣದಿಂದಾಗಿ ಉಂಟಾಗುವ "ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಉತ್ಪಾದನೆಯ ಆಧಿಕ್ಯ"ವನ್ನು ತಡೆಯುವುದಕ್ಕಾಗಿ ಎಂಬ ಅಂದಿನ ವಾದವು ಮೇಲ್ನೋಟಕ್ಕೆ ಕಾಣುವ ಸತ್ಯವಷ್ಟೇ. ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯಾ ನಂತರ ರಚಿತವಾದ ಮುದಲಿಯಾರ್ ಆಯೋಗವು ಮಾಧ್ಯಮಿಕ ಶಾಲೆಯ ಹಂತದಲ್ಲಿ ಬೋಧನಾ ವಿಷಯಗಳನ್ನು ವೈವಿಧ್ಯಗೊಳಿಸುವಂತೆ ಶಿಫಾರಸು ಮಾಡಿತ್ತಾದರೂ, ಕೊಠಾರಿ ಆಯೋಗವು ಹತ್ತು ವರ್ಷಗಳ ಸಾಮಾನ್ಯ ಶಿಕ್ಷಣದ ಬಳಿಕದ ಎರಡು ವರ್ಷಗಳ ಪದವಿಪೂರ್ವ ಶಿಕ್ಷಣದ ಹಂತದಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ವೃತ್ತಿಪರಗೊಳಿಸುವ ಸಲಹೆ ನೀಡಿತು.

ವೃತ್ತಿಪರ ಶಿಕ್ಷಣವು ಅನೇಕ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸಮಸ್ಯೆಗಳಿಗೆ ಪರಿಹಾರವೆಂದು ಪ್ರತಿಪಾದಿಸಲಾಗಿದೆ. ಉನ್ನತ ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕಾಗಿ ಇರುವ ಅನಿಯಂತ್ರಿತ ಆಗ್ರಹವನ್ನು ಹೀಗೆ ಹತೋಟಿಗೆ ತರಬಹುದೆಂದು, ಉನ್ನತ ಶಿಕ್ಷಣದ ಅನುದಾನವನ್ನು ಕಡಿಮೆ ಮಾಡುವುದರ ಮೂಲಕ ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಷೇತ್ರದಲ್ಲಿನ ಆರ್ಥಿಕ ಬಿಕ್ಕಟ್ಟನ್ನು ಪರಿಹರಿಸಬಹುದೆಂದು ಹಾಗು ಪದವಿಪೂರ್ವ ಶಿಕ್ಷಣ ಪೂರೈಸಿದವರನ್ನು ಎಂತೋ, ಅಂತೆಯೇ ಪದವೀಧರರನ್ನೂ ಕಾಡುತ್ತಿರುವ ನಿರುದ್ಯೋಗದ ಸಮಸ್ಯೆಗೆ ತಕ್ಕಮಟ್ಟಿನ ಪರಿಹಾರ ದೊರೆಯಬಹುದು ಎಂದೂ ಈ ಪ್ರಸ್ತಾವವನ್ನು ಮಂಡಿಸಲಾಯಿತು. ೧೯೬೮ರ ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಶಿಕ್ಷಣ ನೀತಿಯು ವೃತ್ತಿಪರ ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕೆ ಬೇಕಾದ ಸೌಲಭ್ಯಗಳನ್ನು ಹೆಚ್ಚಿಸಬೇಕಲ್ಲದೇ, ಅವುಗಳನ್ನು "ವಾಸ್ತವಿಕ ಉದ್ಯೋಗಾವಕಾಶಗಳು ಹಾಗು ವಿಕಾಸಗೊಳ್ಳುತ್ತಿರುವ ಆರ್ಥಿಕತೆಯ ಅಗತ್ಯಗಳಿಗೆ ಒಟ್ಟಾರೆ ಹೊಂದಿಕೊಳ್ಳುವಂತೆ" ವೈವಿಧ್ಯಮಯವಾಗಿಸಬೇಕು ಎಂದು ಕೂಡ ಸಲಹೆ ನೀಡಿತು. ೧೯೯೨ರಲ್ಲಿ ಮಾರ್ಪಾಡು ಕಂಡ ೧೯೮೬ರ ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಶಿಕ್ಷಣನೀತಿಯು ಒಂದು ಇಡೀ ಭಾಗವನ್ನೇ ವೃತ್ತಿಪರಗೊಳಿಸುವಿಕೆಗೆ ಮೀಸಲಾಗಿಟ್ಟು, ೮ನೇ ತರಗತಿಯ ಬಳಿಕ ವೃತ್ತಿಪರ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ವಿಭಿನ್ನ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ವಾಹಿನಿಯ ರೂಪದಲ್ಲಿ ನೀಡಬೇಕೆಂದು ಶಿಫಾರಸು ಮಾಡಿತು.

ಇಷ್ಟಾದರೂ ವೃತ್ತಿಪರ ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕೆ ಎಂದಿನಿಂದಲೂ ಕೆಳ ದರ್ಜೆಯ ಶಿಕ್ಷಣದ ಸ್ಥಾನ ನಿಗದಿತವಾಗಿದ್ದು, ಮಾನವಿಕ ಶಾಸ್ತ್ರಗಳ ಶಿಕ್ಷಣವೊಂದೇ ಉನ್ನತ ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕೆ, ಜನ ಬಯಸುವ ಕಸುಬುಗಳಿಗೆ ತೆರೆದ ಹಾದಿಯೆಂದು ಪರಿಗಣಿಸಲಾಗಿದೆ. ವೃತ್ತಿಪರ ಶಿಕ್ಷಣವು ಕೊನೆಯ ಆಯ್ಕೆಯೆಂದೂ, ಸಾಮಾನ್ಯ ಶಿಕ್ಷಣ ಪದ್ಧತಿಯಲ್ಲಿ ಯಾರ ಸಾಧನೆ ಕಳಪೆಯೋ ಅಂತಹವರು ಆಯ್ಕೆಮಾಡುವಂತದ್ದು

ಎಂದೂ ಪರಿಗಣಿತವಾಗಿದೆ. ಇದು ಮಕ್ಕಳು ಹದಿಹರೆಯದಲ್ಲೇ ಕೆಲಸಕ್ಕೆ ಸೇರುವ ಆರ್ಥಿಕ ಅನಿವಾರ್ಯತೆಗಳೊಂದಿಗೆ ಬೆಸೆದುಕೊಂಡಿದ್ದು, ಸೌಲಭ್ಯವಂಚಿತ ಹಿನ್ನೆಲೆಗಳಿಂದ ಬರುವ ಮಕ್ಕಳೇ ಬಹುತೇಕವಾಗಿ ಆರಿಸಿಕೊಳ್ಳುವಂತಾಗಿದೆ. ಇದರ ಪರಿಣಾಮವೆಂದರೆ, ವೃತ್ತಿಪರ ಶಿಕ್ಷಣ ಮತ್ತು ತರಬೇತಿಯು ಲಾಭದಾಯಕವಲ್ಲದ ಅಗ್ಗದ ಕಸುಬುಗಳಿಗೆ ಬಹುತೇಕ ದಾರಿ ಮಾಡಿಕೊಡುವುದೇ ಅಲ್ಲದೆ, ವೃತ್ತಿಪರ ಶಿಕ್ಷಣ ಮುಗಿಸಿದವರಲ್ಲಿ ಆತ್ಮಾಭಿಮಾನದ ಕೊರತೆಗೆ ಕಾರಣವಾಗುತ್ತದೆ. ಇದಕ್ಕೆ ವ್ಯತಿರಿಕ್ತವಾಗಿ, ಶಿಕ್ಷಣವೆಂಬುದು ಕೇವಲ ಸೈದ್ಧಾಂತಿಕವಾಗಿರಲು ಸಾಧ್ಯವಿಲ್ಲ; ಅದು ಜೀವನೋಪಾಯವನ್ನು ಗಳಿಸುವ ಗುರಿಗೆ ಸಾಧನವಾಗುವ ಕಾರಣವೂ ಮುಖ್ಯವಾಗಿದ್ದು, ಜೀವನಾಧಾರಕ್ಕಾಗಿ ದುಡಿಯುವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವನ್ನು ಮಕ್ಕಳಲ್ಲಿ ಬೆಳೆಸುವ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯು ಬಾಲ್ಯದಿಂದಲೇ ಆರಂಭವಾಗಬೇಕು. ವಿಷಯಗಳನ್ನು ವಿಮರ್ಶೆಗೆ ಗುರಿಪಡಿಸುವ, ಎಲ್ಲವನ್ನೂ ಪ್ರಶ್ನಿಸುವ, ಸಮಸ್ಯೆಗಳನ್ನು ಬಿಡಿಸುವ ಹಾಗು ಪರಿಸ್ಥಿತಿಯನ್ನು ಅರಿತು ನಿರ್ಧಾರಗಳನ್ನು ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳುವ ಮೂಲಭೂತ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳನ್ನು ಬೆಳೆಸುವುದರ ಜೊತೆಗೆ ಎಲ್ಲಾ ಮಕ್ಕಳಿಗೂ ಜನರ ಕಸುಬಿನ ತಾಣಗಳ, ಪರಿಸರಗಳ ಕಲ್ಪನೆ, ಅರಿವು ಇರುವಂತೆ ನೋಡಿಕೊಳ್ಳಬೇಕು.

ವೃತ್ತಿಪರ ಶಿಕ್ಷಣವು ಸಾಮಾಜಿಕ ಹಾಗು ಲೌಕಿಕ ಆಕಾಂಕ್ಷೆಗಳನ್ನು ನೆರವೇರಿಸುತ್ತಾ, ನೇಮಕಾರ್ಹತೆಯ ಕೌಶಲಗಳನ್ನು ಹಾಗು ಉದ್ಯಮಶೀಲತೆಯನ್ನು ಬೆಳೆಸಬೇಕು ಎಂಬುದೇ ಸದ್ಯದ ಪರಿಸ್ಥಿತಿಯಲ್ಲಿ ನೀತಿಯು ಸಾರ್ವತ್ರಿಕ ಹಿತಾಸಕ್ತಿಯನ್ನು ಗಮನದಲ್ಲಿಟ್ಟು ನೀಡುವ ಸಲಹೆಯಾಗಿದೆ. ಅದು ಮುಂದುವರಿದು, ದೇಶದ ಶೇಕಡಾ ೨೫ರಷ್ಟು ಶಾಲೆಗಳು ೯ನೇ ತರಗತಿಯಿಂದಲೇ ವೃತ್ತಿಪರ ಶಿಕ್ಷಣದ ಆಯ್ಕೆಯನ್ನು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಐಚ್ಛಿಕವಾಗಿ ನೀಡಬೇಕು ಎನ್ನುತ್ತದೆ. ಆದರೆ, ವಾಸ್ತವಿಕ ಸಂಗತಿಯಾದರೋ ಈ ಶಿಫಾರಸನ್ನು ನೆರವೇರಿಸುವ ನಂಬಿಕೆಗೆ ಇಂಬು ನೀಡುವಂತಿಲ್ಲ.

ಶಿಕ್ಷಕರ ಹೊಣೆಗಾರಿಕೆ

ಮಕ್ಕಳ ಕಲಿಕೆಯ ವಿಷಯದಲ್ಲಿ ಮೊಟ್ಟಮೊದಲ ಹೊಣೆಗಾರಿಕೆ ಶಿಕ್ಷಕರದ್ದು ಎಂದು ನೋಡಲಾಗುತ್ತದೆ. ಕಾರ್ಯಕ್ರಮಗಳ ಅನುಷ್ಠಾನ ಹಾಗು ಬೋಧನೆ-ಕಲಿಕೆಯ ಗುಣಮಟ್ಟವನ್ನು ಸುಧಾರಿಸುವುದನ್ನು ಗುರಿಯಾಗಿಸಿದ ಆಡಳಿತ ಯಂತ್ರದ ಮಧ್ಯಸ್ಥಿಕೆಗಳ ಮೂಲಕ ಕಲಿಕೆಯಲ್ಲಿ ಯಾವುದೇ ರೀತಿಯ ಸುಧಾರಣೆ ತರುವಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕರ ಪಾತ್ರ ನಿರ್ಣಾಯಕವೆಂದು ನೋಡಲಾಗುತ್ತದೆ. ೨೦೦೫ರ ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಚೌಕಟ್ಟು, ''ಯಾವುದೇ ಶಿಕ್ಷಣವ್ಯವಸ್ಥೆಯು ಅದರ ಶಿಕ್ಷಕರ ಗುಣಮಟ್ಟವನ್ನು ಮೀರಿ ಹೋಗಲಾರದು. ಶಿಕ್ಷಕರ ಗುಣಮಟ್ಟವು ಅವರನ್ನು ಆಯ್ಕೆಮಾಡಲು ಬಳಕೆಯಾಗುವ ಸಾಧನಗಳನ್ನು, ಅವರಿಗೆ ತರಬೇತಿ ನೀಡುವ ಪದ್ಧತಿಗಳನ್ನು ಹಾಗು ಅವರನ್ನು ಹೊಣೆಗಾರರನ್ನಾಗಿಸಲು ಅಳವಡಿಸಿಕೊಳ್ಳುವ ತಂತ್ರಗಾರಿಕೆಯನ್ನು ಬಹಳಷ್ಟು ಅವಲಂಬಿಸಿದೆ'' ಎಂದು ವಿಶದಪಡಿಸುತ್ತದೆ. ಆದರೂ, ಶಿಕ್ಷಕರ ಸ್ವಾಯತ್ತತೆಯನ್ನು ಕ್ರಮಬದ್ಧವಾಗಿ ಮೇಲಿನಿಂದ ಕೆಳಕ್ಕೆ ಕಡಿತಗೊಳಿಸುತ್ತಾ ಬರಲಾಗಿದೆ. ಅವರನ್ನು ಚಿಂತನಶೀಲ ವೃತ್ತಿಪರರನ್ನಾಗಿ ಬೆಳೆಸುವ ಬದಲು ಶಿಕ್ಷಕರ ತರಬೇತಿ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮಗಳಂತಹ ಸಾಂಪ್ರದಾಯಿಕ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳನ್ನು ಹೆಚ್ಚು-ಕಡಿಮೆ ಅವರ ಮೇಲೆ ಹೇರುತ್ತಾ, ಶಿಕ್ಷಕರ ಆಧಾರಸ್ತಂಭವಾಗಿ ಇರಬೇಕಿದ್ದ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯನ್ನು ದತ್ತಾಂಶಗಳನ್ನು ಕಲೆಹಾಕುವ ಹಾಗು ಮಾಹಿತಿ ಪ್ರಸರಣದ ಯಂತ್ರವನ್ನಾಗಿ ಪರಿವರ್ತಿಸುವ ಮೂಲಕ ಅವರ ಸ್ವಾಯತ್ತತೆಯನ್ನು ಕಸಿದುಕೊಳ್ಳಲಾಗಿದೆ.

ಕೆಲವು ದೇಶಗಳಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕರ ಸಾಮರ್ಥ್ಯದ ಮೌಲ್ಯಮಾಪನವು, ಅವರನ್ನು ಪುರಸ್ಕರಿಸುವುದು ಅಥವಾ ವಜಾಮಾಡುವುದು ಸಾಮಾನ್ಯೀಕೃತ ಪರೀಕ್ಷೆಗಳಲ್ಲಿ ಅವರ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಗಳಿಸುವ ಅಂಕಗಳ ಆಧಾರದ ಮೇಲೆ ಆಗುತ್ತಿದೆ. ಆದರೆ, ಯಾವ ಶಿಕ್ಷಕರಡಿ ತಯಾರಾದ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಸಾಧನೆ ಕಳಪೆಯಾಗಿರುತ್ತದೋ ಆ ಶಿಕ್ಷಕರು ಅತಿ ''ಅಕುಶಲರು'' ಎಂದಾಗಲೀ, ಅವರ ಸ್ಥಾನದಲ್ಲಿ ಹೆಚ್ಚು ''ಪರಿಣಾಮಕಾರಿ'' ಶಿಕ್ಷಕರನ್ನು ನೇಮಿಸಬಹುದು ಎಂದಾಗಲೀ ಸೂಚಿಸಲು ಯಾವುದೇ ಬಲವಾದ ಪುರಾವೆಗಳಿಲ್ಲ. ಈ ವಿಚಾರವಾಗಿ ಕೆಲವು ಸೀಮಿತ ಅಧ್ಯಯನಗಳು ಹಾಗು ನೆಚ್ಚಲಾಗದ ಪುರಾವೆಗಳು ಇದ್ದರೂ, ಅವುಗಳ ತೀರ್ಮಾನಗಳನ್ನು ಸಾರ್ವತ್ರಿಕ ಸತ್ಯಗಳಂತೆ ಹಿಗ್ಗಿಸಲು ಬರುವುದಿಲ್ಲ. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಅಂಕಗಳನ್ನು ಸುಧಾರಿಸಿದ ಶಿಕ್ಷಕರನ್ನು ಪುರಸ್ಕರಿಸುವುದರಿಂದ ಆ ಶಿಕ್ಷಕರ ಪ್ರೇರಣೆಗೆ ಉತ್ತೇಜನ ದೊರೆಯುತ್ತದೆ ಎಂದು ತೋರಿಸಲು ಯಾವುದೇ ವಾಸ್ತವಿಕ ಪುರಾವೆ ಇಲ್ಲ. ತದ್ವಿರುದ್ಧವಾಗಿ,

ಶಿಕ್ಷಕರ ಹೊಣೆಗಾರಿಕೆಯನ್ನು ಪರೀಕ್ಷೆಗಳಲ್ಲಿ ಮಕ್ಕಳ ಸಾಧನೆಯ ಅಧಾರದ ಮೇಲೆ ನಿರ್ಧರಿಸುವುದು ಅವರ ಬಲವನ್ನು ಇನ್ನೂ ಕುಂದಿಸುವುದಲ್ಲದೇ, ಅವರ ಸ್ಥೈರ್ಯವು ಕ್ರಮೇಣ ಕುಂಠಿತವಾಗಿ, ಇದರಿಂದ ಪಠ್ಯಕ್ರಮವನ್ನು ಪರೀಕ್ಷೆಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ್ದಷ್ಟಕ್ಕೆ ಇಳಿಸುವಂತಹ ದುಷ್ಪರಿಣಾಮಗಳು ಹೆಚ್ಚಾಗುತ್ತವೆ ಎಂದು ತೋರಿಸುವ ಸಾಕ್ಷ್ಯಾಧಾರ ಹೊರಬರುತ್ತಿದೆ. ಯಾವುದರ ಮೌಲ್ಯಮಾಪನವಾಗುತ್ತದೋ ಅದು ಪರೀಕ್ಷೆಯ ಸ್ವರೂಪದಿಂದಲೇ ನಿರ್ಧಾರಿತವಾಗುತ್ತದೆ. ಆ ಸ್ವರೂಪವಾದರೋ, ಶಿಕ್ಷಕರ ಎಡೆಯಿಂದ ನೋಡಿದರೆ ವಿಶ್ವಾಸಾರ್ಹತೆ, ಅಂಗೀಕಾರಾರ್ಹತೆಗಳಂತಹ ಅಗತ್ಯಗಳಿಂದ ಹಾಗು ಮಕ್ಕಳ ಎಡೆಯಿಂದ ನೋಡಿದರೆ ಅಂಕಗಳಿಸುವಲ್ಲಿ ಸ್ಥಿರತೆ, ಸರಾಗತೆಗಳಂತಹ ಅಗತ್ಯಗಳಿಂದ ಪ್ರೇರಿತವಾಗಿರುತ್ತದೆ. ಇದರಿಂದ, ಭಾರೀ ಪ್ರಮಾಣದಲ್ಲಿ ನಡೆಯುವ ಮೌಲ್ಯಮಾಪನಗಳಲ್ಲಿ ಪ್ರಾಯಶಃ ಬಹು ಆಯ್ಕೆಯ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳೇ ಇರುತ್ತವೆ. ಈ ರೀತಿ ಮಾಡುವುದರಿಂದ ಮಕ್ಕಳಲ್ಲಿ ವಿಚಾರಣೆಯ, ಚಿಂತನೆಯ, ಪ್ರಶ್ನಿಸುವಿಕೆಯ, ಸಮಸ್ಯೆಗಳಿಗೆ ಪರಿಹಾರ ಅರಸುವಂತಹ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳಿಗಾಗಲೀ, ತಾವು ದಕ್ಕಿಸಿಕೊಂಡ ಜ್ಞಾನವನ್ನು ಹೇಗೆ ಸಂಘಟಿಸುತ್ತಾರೆ, ತಂಡದ ಕೆಲಸಕ್ಕೆ ಹೇಗೆ ಒದಗಿಬರುತ್ತಾರೆ ಇತ್ಯಾದಿ ಸಂಗತಿಗಳಿಗಾಗಲೀ ಬೆಲೆಕಟ್ಟಲು ಆಗುವುದಿಲ್ಲ.

ಶಿಕ್ಷಕರ ಶಿಕ್ಷಣ, ಪರವಾನಗಿ, ನೇಮಕಾತಿ ಹಾಗು ಅವರ ವೃತ್ತಿಸಂಬಂಧಿತ ವಿಕಾಸಗಳಿಗೆ ಅನ್ವಯವಾಗುವ ನೀತಿಗಳಿಗೂ, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಸಾಧನೆಯು ಸುಧಾರಿಸುವುದಕ್ಕೂ ಸಂಬಂಧವಿದೆ ಎಂದು ತೋರಿಸಲು ತಕ್ಕಮಟ್ಟಿನ ಸಾಕ್ಷ್ಯಾಧಾರವಿದೆ. ಶಾಲೆಯ ಒಳಗೆ ಶಿಕ್ಷಕರ ಬೆಂಬಲಕ್ಕೆ ನಿಲ್ಲುವಂತಹ ಸನ್ನಿವೇಶಗಳ ಜೊತೆಗೆ, ಶಿಕ್ಷಕರ ಸಹಭಾಗಿತ್ವಕ್ಕೆ ಹಾಗು ಚಿಂತನೆಗೆ ಸಾಕಷ್ಟು ಕಾಲಾವಕಾಶ ಮಾಡಿಕೊಡುವುದು ಕೂಡ ಶಿಕ್ಷಕರ ಪರಿಣಾಮಕಾರಿತ್ವದಲ್ಲಿ ಸುಧಾರಣೆ ತರುವ ಅಂಶಗಳಾಗಿವೆ. ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ಅವರಿಂದ ಏನನ್ನು ನಿರೀಕ್ಷಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ ಹಾಗು ಈ ನಿರೀಕ್ಷೆಗಳಿಗಿರುವ ತಾರ್ಕಿಕ ಕಾರಣಗಳೇನು ಎಂದು ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿ ತಿಳಿಸಿಕೊಟ್ಟು ಶಿಕ್ಷಣಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯಲ್ಲಿ ಅವರನ್ನು ಕೇವಲ ಸ್ವೀಕರಿಸುವವರನ್ನಾಗಿ ಮಾಡದೆ, ಜೊತೆಗಾರರನ್ನಾಗಿ ಮಾಡಿಕೊಂಡ ಸಂದರ್ಭಗಳಲ್ಲಿ ಹೆಚ್ಚಿನ ಹೊಣೆಗಾರಿಕೆಯು ಕಂಡುಬಂದಿದೆ.

ಆದಾಗ್ಯೂ, ಶಿಕ್ಷಕರು ತಮ್ಮ ಕೆಲಸ ನಿಭಾಯಿಸಬೇಕಿರುವ ವಾತಾವರಣ, ಸ್ಥಿತಿಗತಿಗಳನ್ನು ಪರಿಶೀಲಿಸದೇ, ಅವರ ವೃತ್ತಿಜೀವನದಲ್ಲಿ ಅವರಿಗೆ ಬೆಳೆಯುವ ಅವಕಾಶ ಹಾಗು ಬೆಂಬಲಗಳನ್ನು ಒದಗಿಸುವ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳಿಗೆ ಅವಕಾಶ ನೀಡದೇ ಕಲಿಕೆಗೆ ಮಾತ್ರ ಅವರನ್ನು ಹೊಣೆಗಾರರನ್ನಾಗಿ ಮಾಡುವ ಸರಳೀಕೃತ ಧೋರಣೆ ಎಷ್ಟು ಸಮರ್ಪಕ ಎಂಬುದು ಇದುವರೆಗೂ ಎತ್ತದೇ ಇರುವ ಅತ್ಯಂತ ನಿರ್ಣಾಯಕ ಸ್ವರೂಪದ ಪ್ರಶ್ನೆಯಾಗಿದೆ.

ಅನುತ್ತೀರ್ಣ ಮಾಡದ ನೀತಿ

ಅನುತ್ತೀರ್ಣ ಮಾಡದ ನೀತಿಯ ಪರಿಕಲ್ಪನೆ ಭಾರತಕ್ಕೆ ಹೊಸದೇನೂ ಅಲ್ಲ. ಶಿಕ್ಷಣ ಹಕ್ಕು ಕಾಯ್ದೆಗೂ ಮುನ್ನ 28 ರಾಜ್ಯಗಳು ಮತ್ತು ಕೇಂದ್ರಾಡಳಿತ ಪ್ರದೇಶಗಳಲ್ಲಿ ಅನುತ್ತೀರ್ಣ ಮಾಡದ ನೀತಿ ಚಾಲ್ತಿಯಲ್ಲಿತ್ತು. ಶಿಕ್ಷಣ ಹಕ್ಕು ಕಾಯ್ದೆಗೂ ಮುನ್ನ ದೇಶದ ಶೇಕಡಾ ೩೬ರಷ್ಟು ರಾಜ್ಯಗಳಲ್ಲಿ ೫ನೇ ತರಗತಿಯವರೆಗೆ ಅನುತ್ತೀರ್ಣ ಮಾಡದ ನೀತಿಯು ಚಾಲ್ತಿಯಲ್ಲಿತ್ತು ಮಾತ್ರವಲ್ಲ, ೨ರಿಂದ ೭ನೇ ತರಗತಿಯವರೆಗೆ ಕ್ರಮವಾಗಿ ಮೇಲೆ ನೀಡಿದ ಶೇಕಡಾವಾರು ಸಂಖ್ಯೆಗೆ ಹೋಲಿಸಬಹುದಾದ ಅನುಪಾತದಲ್ಲಿ ಚಾಲ್ತಿಯಲ್ಲಿತ್ತು. ಎರಡು ರಾಜ್ಯಗಳಲ್ಲಿ ಅನುತ್ತೀರ್ಣ ಮಾಡದ ನೀತಿಯು ಸುಮಾರು ನಾಲ್ಕು ದಶಕಗಳಿಗೂ ಮೀರಿ ಚಾಲ್ತಿಯಲ್ಲಿದೆ.

ಶಿಕ್ಷಣ ಹಕ್ಕು ಕಾಯ್ದೆಯು ಅನುತ್ತೀರ್ಣ ಮಾಡದ ನೀತಿಯನ್ನು ಎಲ್ಲ ರಾಜ್ಯಗಳಲ್ಲೂ ೮ನೇ ತರಗತಿಯವರೆಗೆ ಕಡ್ಡಾಯಗೊಳಿಸಿತಲ್ಲದೇ, ೨೦೧೦ರ ಏಪ್ರಿಲ್ ತಿಂಗಳಿಂದ ವ್ಯಾಪಕ ಹಾಗು ನಿರಂತರ ಮೌಲ್ಯಮಾಪನಕ್ಕೆ (comprehensive and continuous evaluation -CCE) ಅವಕಾಶ ಒದಗಿಸಿತು. ಈ ವಿಧಾನದ ಆಧಾರಭೂತ ಅಚಲ ನಂಬಿಕೆಯೆಂದರೆ, “ಪ್ರತಿ ಮಗುವೂ ಕಲಿಯಬಲ್ಲದು, ಕಲಿಕೆಯಲ್ಲಿ ಪ್ರಭುತ್ವ ಸಾಧಿಸುವುದು ಪ್ರತಿ ಮಗುವಿಗೂ ಎಟಕುವಂಥದ್ದಾದರೂ ಪ್ರತಿ ಮಗುವಿನ ಪ್ರಗತಿಯ ವೇಗ ಮಾತ್ರ ವಿಭಿನ್ನವಾಗಿರಬಹುದು”

ಎಂಬುದೇ ಆಗಿದೆ. ಆದ್ದರಿಂದ, ಮಗುವಿನ ಗ್ರಹಣಶಕ್ತಿ ಹಾಗು ಸಹಪಠ್ಯಗಳೆಂದು ಹೇಳಲಾಗುವ ಇತರೆ ಕ್ಷೇತ್ರಗಳನ್ನು ಒಳಗೊಳ್ಳುವಂತಹ ಕಲಿಕೆಯ ವ್ಯಾಪಕ ಸೂಚಕಗಳನ್ನು ನಿರೂಪಿಸುವುದು ಮಗುವಿನ ಕಲಿಕೆ ಹಾಗು ಬೆಳವಣಿಗೆಯನ್ನು ಪತ್ತೆಮಾಡುವಲ್ಲಿ ಪ್ರಯೋಜನಕ್ಕೆ ಬರುತ್ತದೆ. ಈ ಸೂಚಕಗಳನ್ನು ಹೋಲಿಕೆಯ ಮಾನಗಳನ್ನಾಗಿಸಿ ಮಾಡುವ ಮಗುವಿನ ಏಳಿಗೆಯ ನಿರಂತರ ಮೌಲ್ಯಮಾಪನವು ಮಗುವಿನ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವಿನ್ನೂ ವ್ಯಕ್ತವಾಗದ ಯಾವ ಕ್ಷೇತ್ರಗಳಲ್ಲಿ ಮಗುವು "ಹಿಂದೆ" ಉಳಿದಿದೆ ಎನ್ನಬಹುದೋ ಅಲ್ಲಿ ಅದಕ್ಕೆ ಆಸರೆಯಾಗಿ ನಿಲ್ಲಲು ಸಹಾಯಕವಾಗುತ್ತದೆ. ಇಷ್ಟಾಗಿಯೂ, ಮಗುವು ಕಲಿಯದೆ ಹೋದರೆ, ಅದು ಕಲಿಕೆಯನ್ನು ಪರಸ್ಪರ ಸಂಬಂಧವಿಲ್ಲದ ವಿಭಿನ್ನ ಕಕ್ಷೆಗಳನ್ನಾಗಿ, ಹಂತಗಳನ್ನಾಗಿ ನಿರ್ಬಂಧಿಸುವ ಏರ್ಪಾಡುಗಳ ಸೋಲಾಗುತ್ತದೆ, ಇಲ್ಲವೇ ಶಾಲೆ/ತರಗತಿಯಲ್ಲಿನ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳ ಸೋಲಾಗುತ್ತದೆ.

ಆದರೆ, ಅನುತ್ತೀರ್ಣ ಮಾಡದ ನೀತಿಯು ಸಾಕಷ್ಟು ತೀಕ್ಷ್ಣ ಟೀಕೆಗೆ ಗುರಿಯಾಗಿದೆ. ಈ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯಿಂದ ಶಿಕ್ಷಕರು ಹಾಗು ಕಲಿಕಾರ್ಥಿಗಳು ಕಲಿಕೆಯನ್ನು ಲಘುವಾಗಿ ಪರಿಗಣಿಸುವಂತೆ ಆಗುತ್ತದೆ ಎಂಬುದು ಇದರ ವಿರುದ್ಧವಾಗಿ ಇರುವ ಆಕ್ಷೇಪಣೆಗಳಲ್ಲಿ ಪ್ರಮುಖವಾದದ್ದು. ಅಂತೆಯೇ, ಇದು ಶಿಕ್ಷಕರ ಹೊಣೆಗಾರಿಕೆಯನ್ನು ಕುಗ್ಗಿಸಿದೆ, ಮಗುವನ್ನು ಹಿಂದಿನ ತರಗತಿಯಲ್ಲೇ ಇಟ್ಟುಕೊಳ್ಳುವುದು ಪರಿಹಾರೋಪಾಯವಾಗಿ ಕಡೆಗೆ ಮಗುವಿಗೆ ಲಾಭದಾಯಕವಾಗಬಹುದು, ಮಕ್ಕಳು ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಹಂತದಿಂದ ಹೊರಬೀಳುತ್ತಿದ್ದಂತೆ ಅವರಿಗೆ ಒಮ್ಮೆಗೇ ವಿಷಯಗಳನ್ನು ಅರಗಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಆಗುವುದಿಲ್ಲ ಎಂಬ ಇತರ ಆಕ್ಷೇಪಣೆಗಳೂ ಇವೆ. ಮೇಲಿನ ಯಾವುದೇ ವಾದವನ್ನಾಗಲೀ ಎತ್ತಿಹಿಡಿಯುವ ಪುರಾವೆಗಳು ಕಳೆದ ಒಂದು ಶತಮಾನದಿಂದಲೂ ಜಗತ್ತಿನಾದ್ಯಂತ ನಡೆದಿರುವ ಅಧ್ಯಯನದಲ್ಲಿ ಲೇಶಮಾತ್ರವೂ ಇಲ್ಲದಿರುವುದು ಒಂದೆಡೆಯಾದರೆ, ಮತ್ತೊಂದೆಡೆ, ಅನುತ್ತೀರ್ಣ ಮಾಡುವ ನೀತಿಯು ಮಕ್ಕಳು ಶಾಲೆಯನ್ನು ತೊರೆಯುವುದರ ಪ್ರಬಲ ಸೂಚಕವೆಂದು ತೋರಿಸಲು ಸಾಕ್ಷ್ಯಾಧಾರವಿರುವಂತೆಯೇ, ಉನ್ನತ ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕೆ ಇಂದು ಇರುವ ಅಲ್ಪ ಪ್ರಮಾಣದ ಬೇಡಿಕೆಗೂ, ಮಕ್ಕಳ ಸಾಧಾರಣ ಸಂಪಾದನಾ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಕ್ಕೂ ಮತ್ತು ಅವರ ಪ್ರೌಢ ಜೀವನದಲ್ಲಿ ಸಾಮರಸ್ಯ ಇಲ್ಲದೆ ಹೋಗುತ್ತಿರುವುದಕ್ಕೂ ಈ ನೀತಿಗೂ ಸಂಬಂಧ ಇದೆಯೆಂದು ತೋರಿಸಲು ಗಣನೀಯ ಪ್ರಮಾಣದ ಸಾಕ್ಷ್ಯಾಧಾರಗಳಿವೆ. ಅನುತ್ತೀರ್ಣರಾಗಿ ಅದೇ ತರಗತಿಯಲ್ಲೇ ಉಳಿಯುವ ಮಕ್ಕಳ ಕಲಿಕಾ ಫಲಿತಾಂಶಗಳನ್ನು ಮುಂದಿನ ತರಗತಿಗೆ ಸಾಗುವ ಅವರ ಸಹಪಾಠಿಗಳ ಕಲಿಕಾಫಲಿತಾಂಶಗಳಿಗೆ ಹೋಲಿಸಿದಾಗ ಕಳಪೆ ಎಂಬುದು ಕಂಡುಬರುತ್ತದೆ. ಅವರಲ್ಲಿ ಸ್ವಾಭಿಮಾನದ ಕೊರತೆಯಿದ್ದು, ಅವರು ತರಗತಿಯಲ್ಲಿನ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳ ಕೇಂದ್ರಭಾಗವಾಗದೇ, ದೂರವೇ ಉಳಿಯುತ್ತಾರೆ. ಅನುತ್ತೀರ್ಣರಾಗಿ ಉಳಿದು ತಮ್ಮ ಸದ್ಯದ ಸಹಪಾಠಿಗಳಿಗಿಂತ ವಯಸ್ಸಿನಲ್ಲಿ ಹಿರಿಯರಾಗಿರುವುದು ಪ್ರೌಢತ್ವಕ್ಕೆ ಕಾಲಿಡುತ್ತಿರುವ ಮಕ್ಕಳಲ್ಲಿಯಂತೂ ಮಾನಸಿಕವಾಗಿ ವಿಶೇಷ ಸವಾಲನ್ನೇ ತಂದೊಡ್ಡುತ್ತದೆ. ಅನುತ್ತೀರ್ಣರಾಗುವ ಗಂಡಾಂತರವನ್ನು ಎದುರಿಸುವ ಮಕ್ಕಳು ಬಹುತೇಕ ತಮ್ಮ ಕಲಿಕೆಗೆ ಬೆನ್ನೆಲುಬಾಗಿ ನಿಲ್ಲಲಾಗದ ಸೌಲಭ್ಯವಂಚಿತ ಸಮುದಾಯಗಳಿಂದ, ಮನೆಗಳಿಂದ ಬಂದವರಾಗಿರುತ್ತಾರೆ. ಕೆಲವು ತಕ್ಷಣದ ಲಾಭಗಳಿದ್ದರೂ ಕೆಲವೇ ವರ್ಷಗಳಲ್ಲಿ ಅವು ಕಣ್ಮರೆಯಾಗುತ್ತವೆ. ಇವು ವೈಯಕ್ತಿಕ ಸ್ವರೂಪದ ಬೆಂಬಲವನ್ನು ಒದಗಿಸುವ ಕೆಲವು ಮಧ್ಯಸ್ಥಿಕೆಗಳಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ್ದಾಗಿದ್ದು, ಪೋಷಕರನ್ನೂ ಭಾಗೀದಾರರನ್ನಾಗಿ ಮಾಡುತ್ತವೆ.

ಉತ್ತಮ ಗುಣಮಟ್ಟದ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಮತ್ತು ಬೋಧನೆ; ಶಿಕ್ಷಕರು ವೃತ್ತಿಪರಿಣತರಾಗಲು ತರಬೇತಿ; ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಾಲಾ ತರಗತಿಗಳಲ್ಲಿ ಮಕ್ಕಳ ಸಂಖ್ಯೆಯನ್ನು ಕಡಿತಗೊಳಿಸುವುದು; ಒಂದು ವರ್ಷಕ್ಕೂ ಮೀರಿ ಮಕ್ಕಳು ಹಾಗು ಶಿಕ್ಷಕರು ಒಟ್ಟಿಗೆ ಇರುವಂತೆ ನೋಡಿಕೊಳ್ಳುವುದು; ಪರಿಣಾಮಕಾರಿ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಮಕ್ಕಳ ತಂಡಗಳನ್ನು ರಚಿಸುವ ಅಭ್ಯಾಸಗಳನ್ನು ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವುದು; ಮಕ್ಕಳ ಕಲಿಕಾ ಕಷ್ಟಗಳು ಸಂಚಿತವಾಗದಂತೆ ಮುಂಚಿತವಾಗಿಯೇ ಮಧ್ಯಸ್ಥಿಕೆ ವಹಿಸುವುದು; ನೇರ ಬೋಧನೆ; ವೈಯಕ್ತಿಕ ಸ್ವರೂಪದ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮಗಳು; ರೂಪಣಾತ್ಮಕ ಮೌಲ್ಯಮಾಪನಗಳು; ಬೇಸಿಗೆ ಶಿಬಿರಗಳು; ಮಕ್ಕಳ ಶಿಕ್ಷಣದ ಬಗ್ಗೆ ಪೋಷಕರ ಮನೋಧರ್ಮದ ಮಾರ್ಪಾಡು ಹಾಗು ಅವರು ಶಾಲೆಯೊಂದಿಗೆ ತೊಡಗಿಸಿಕೊಳ್ಳುವಿಕೆಗೆ ಪ್ರೋತ್ಸಾಹ; ಹಾಗು, ಆರಂಭಿಕ ಬಾಲ್ಯ ಶಿಕ್ಷಣಕಾರ್ಯಕ್ರಮಗಳ ಅನುಷ್ಠಾನ-ಇವು ಮೇಲೆ ಪ್ರಸ್ತಾವಿಸಲಾದ ಮಧ್ಯಸ್ಥಿಕೆಗಳ ಸ್ವರೂಪವಾಗಿರಬಹುದು. ಹೀಗಾಗಿ, ಅನುತ್ತೀರ್ಣ ಮಾಡುವುದು ಎಂಬುದು ತನ್ನಷ್ಟಕ್ಕೆ ತಾನೇ ಮಕ್ಕಳ ಕಲಿಕಾ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯನ್ನು ಸುಧಾರಿಸುವ ಮಧ್ಯಸ್ಥಿಕೆಯಾಗುವುದಿಲ್ಲ. ಬದಲಿಗೆ, ಅದು ಪರಿಣಾಮಕಾರಿ ಬೋಧನಕಲೆ ಹಾಗು ಮೌಲ್ಯಮಾಪನಗಳನ್ನು ಗುರಿಯನ್ನಾಗಿಸಿದ ಅಭ್ಯಾಸಗಳು ಅನುತ್ತೀರ್ಣ ಮಾಡುವ

ನೀತಿಯ ಆಸರೆಗೆ ನಿಲ್ಲಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ.

ಪರಿಹಾರ ಸಾಧ್ಯವೇ?

ಈ ಯಾವುದೇ ವಿಷಯದಲ್ಲಾಗಲೀ, ಅಥವಾ ಇತರ ಚರ್ಚಾತ್ಮಕ ವಿಷಯಗಳಲ್ಲಾಗಲೀ, ಸಂಪೂರ್ಣ ಒಮ್ಮತ ಸಾಧ್ಯವಿಲ್ಲವೆಂಬುದು ಸ್ಪಷ್ಟವಿದ್ದರೂ, ಯಾವುದೇ ಒಂದು ಧೋರಣೆಯ ಪರವಾಗಿಯಾಗಲೀ, ವಿರೋಧವಾಗಿಯಾಗಲೀ ಇರುವ ಹಲವು ವಾದಗಳನ್ನು ಪರೀಕ್ಷಿಸಿ ಕೆಲವು ಮೂಲಭೂತ ತತ್ತ್ವಗಳಿಗೆ ತಕ್ಕಂತಹ ಪರಿಹಾರವನ್ನು ಹುಡುಕಲು ಸಾಧ್ಯವೇ ಎನ್ನುವ ಪ್ರಶ್ನೆ ಏಳುವುದು ಸಹಜ. ಯಾವುದೇ ಚರ್ಚೆಗೆ ಮಾರ್ಗದರ್ಶವಾಗಬಲ್ಲ ಮೌಲ್ಯಗಳೆಂದರೆ ನಮ್ಮ ಸಾಂವಿಧಾನಿಕ ಮೌಲ್ಯಗಳು. ಆದ್ದರಿಂದ, ಈ ಚರ್ಚೆಗಳ ಪರಿಶೀಲನೆಯಲ್ಲಿ ಬೆಳಕು ಚೆಲ್ಲಬಲ್ಲ ಸ್ಥೂಲ ಕಾಳಜಿಗಳೆಂದರೆ: ನಿಷ್ಪಕ್ಷಪಾತ, ಅವಕಾಶ ಹಾಗು ಗುಣಮಟ್ಟ. ನಿಷ್ಪಕ್ಷಪಾತವೆಂದರೆ ತಾರತಮ್ಯಗಳನ್ನು ಕಡಿಮೆ ಮಾಡುವ ಹಾಗು ಯಾವುದೇ ರೂಪದ ಶ್ರೇಣೀಕೃತ ವ್ಯವಸ್ಥೆಗಾಗಲೀ, ತಾರತಮ್ಯತೆಗಾಗಲೀ ಏನನ್ನೂ ಸೇರಿಸದೇ ಇರುವುದು; ಅವಕಾಶವೆಂದರೆ ಕಲಿಕಾ ಅನುಭವಗಳಿಗೆ ಹಾಗು ಭೌತಿಕ ಪರಿಸರಕ್ಕೆ ಮುಕ್ತ ಅವಕಾಶ ಮಾಡಿಕೊಡುವುದು ಹಾಗು ಸುಧಾರಿತ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳಿಗೆ ಮತ್ತು ತತ್ಪರಿಣಾಮವಾಗಿ ಸುಧಾರಿತ ಕಲಿಕಾ-ಫಲಿತಾಂಶಗಳಿಗೆ ಎಡೆ ಮಾಡಿಕೊಡುವಂತಹ ಗುಣಮಟ್ಟವನ್ನು ಎಲ್ಲಾ ಅಂಶಗಳಲ್ಲೂ ಕಾಯ್ದುಕೊಳ್ಳುವುದು.

ಯಾವುದೇ ನೀತಿಯು ನಿಷ್ಪಕ್ಷಪಾತದಿಂದ ಕೂಡಿದ್ದು ಅವಕಾಶ ಮತ್ತು ಗುಣಮಟ್ಟಕ್ಕೆ ಎಡೆಮಾಡಿಕೊಡುತ್ತದೆ ಎಂದು ನಿರ್ಧರಿಸುವುದು ಹೇಗೆ ಎನ್ನುವುದು ಇಲ್ಲಿ ಮೂಡುವ ಪ್ರಶ್ನೆಯಾಗಿದೆ. ಸುವಿಚಾರಿತ ಚೌಕಟ್ಟೊಂದರ ಸನ್ನಿವೇಶದಲ್ಲಿ ವಾಸ್ತವಿಕ ಸ್ಥಿತಿಗತಿಗಳನ್ನು ಪರಿಶೀಲಿಸುವುದು ಒಂದು ದೃಷ್ಟಿಕೋನವಾಗಬಹುದಾದರೆ, ಜಗತ್ತಿನಾದ್ಯಂತ ನಡೆಯುವ ಅಧ್ಯಯನಗಳ ಸಾಕ್ಷಾಧಾರಗಳನ್ನು ಪರಿಶೀಲಿಸುವುದು ಮತ್ತೊಂದು ದೃಷ್ಟಿಕೋನವಾಗಿರಬಹುದು. ಇದರಿಂದ ಮತ್ತೂ ಒಂದು ಪ್ರಶ್ನೆ ಏಳುತ್ತದೆ: ಯಾವ ಸಾಕ್ಷ್ಯಾಧಾರವು ನಂಬಿಕೆಗೆ ಯೋಗ್ಯ ಹಾಗು ಪ್ರಸಕ್ತ ಪರಿಸ್ಥಿತಿಯಲ್ಲಿ ಸಮಂಜಸ? ಈ ಪ್ರಶ್ನೆಗೆ ತೃಪ್ತಿದಾಯಕ ಉತ್ತರ ಕಂಡುಕೊಂಡ ಬಳಿಕವೇ ಶಿಕ್ಷಣದ ಮೂಲಭೂತ ತತ್ತ್ವಗಳೊಂದಿಗೆ ಹಾಗು ನೀತಿ ನಿರೂಪಣೆಯನ್ನು ಕೈಹಿಡಿದು ನಡೆಸಬಲ್ಲ ಆದ್ಯತೆಗಳೊಂದಿಗೆ ಸಹಮತ ಹೊಂದಿರುವ ಸಂಶೋಧನೆಯಿಂದ ಹೊರಬೀಳುವ ಸತ್ಯಗಳನ್ನು ಪರಿಗಣಿಸಬೇಕಿದೆ.

ಪರಾಮರ್ಶನ:

1 Central Advisory Board of Education (CABE). (2014). Report of the CABE Sub-Committee on assessment and implementation of CCE and no-detention provision (under the RTE Act 2009). New Delhi: Government of India

2. Department of School Education and Literacy, Ministry of Human Resource Development. (2012). National Policy on Information and Communication Technology (ICT) in School Education. New Delhi: Government of India

3. Dewey, J. (1916). Democracy and Education. New York: Columbia University.

4. Government of India. (1968). National Policy on Education. New Delhi: MHRD

5. Government of India. (1992). National Policy on Education 1986. Modified 1992. New Delhi: MHRD

6. Government of India. (2005). Report of the Committee on National Common Minimum Programme's Commitment of Six Per Cent of GDP to Education. New Delhi: National Institute of Educational Planning and Administration

7. Government of India. (2012). Vocational Education in Secondary Education. Presentation at Conference of State Education Secretaries. New Delhi: MHRD

8. Government of India. (2015). National Policy on Skill Development and Entrepreneurship. New Delhi: Ministry of Skill Development

and Entrepreneurship.
9. Heubert, J.P. (2003). First, do no harm. Equity and Opportunity, Vol 60, No 4, pp. 26-30. Accessed at: http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/dec02/vol60/num04/First,-Do-No-Harm.aspx
10. Ikeda, M., I., García, E. (2014), Grade repetition: A comparative study of academic and non-academic consequences. OECD Journal: Economic Studies, Vol. 1. Accessed at http://dx.doi.org/10.1787/eco_studies-2013-5k3w65mx3hnx
11. Levitt, R., Janta, B., Wegrich, K. (2008). Accountability of teachers. Literature review. Cambridge: Rand Corporation.
12. Ministry of Education, Government of India. (1953). Report of the Secondary Education Commission. Mudaliar Commission Report. New Delhi: Government of India
13. Ministry of Education, Government of India. (1966). Education and National Development. Report of the Education Commission 1964-66. New Delhi: Government of India
14. National Council for Educational Research and Training (NCERT). (2005). National Curriculum Framework 2005. New Delhi: NCERT
15. OECD. (1998). What proportion of national wealth is spent on education? Education at a glance: OECD indicators. http://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-1998_eag-1998-en
16. Open Government Data (OGD) Platform India, Government of India. (2015). Progress Report of Village Electrification. https://data.gov.in/catalog/progress-report-village-electrification
17. Tilak, J.B.G. (1998). Vocational Education in South Asia: Problems and Prospects. International Review of Education, Vol 34, No. 2, pp. 244-257

ನಿಮ್ರತ್ ಅವರು ಕಳೆದ ಆರು ವರ್ಷಗಳಿಂದ ಅಜೀಂ ಪ್ರೇಮ್‌ಜಿ ಸಂಸ್ಥೆಯಲ್ಲಿ ಕಾರ್ಯನಿರ್ವಹಿಸುತ್ತಿದ್ದಾರೆ. ಸದ್ಯಕ್ಕೆ ಅವರು ಅಜೀಂ ಪ್ರೇಮ್‌ಜಿ ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾಲಯದ ನಿರಂತರ ಶಿಕ್ಷಣ ವಿಭಾಗದ (School of Continuing Education) ಹಾಗು ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾಲಯದ ಸಂಪನ್ಮೂಲ ಕೇಂದ್ರದ ಅಂಗವಾಗಿದ್ದು, ಅಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕರ ವೃತ್ತಿಪರಿಣತಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮಗಳಿಗೆ ನೆರವು ನೀಡುತ್ತಿದ್ದಾರೆ. ನಿಮ್ರತ್ ಅವರು ಶಿಕ್ಷಣ ನೀತಿ, ಶಿಕ್ಷಕರ ಶಿಕ್ಷಣ ಹಾಗು ಮೌಲ್ಯಮಾಪನ ಕ್ಷೇತ್ರಗಳಲ್ಲಿ ಸಕ್ರಿಯರಾಗಿದ್ದಾರೆ. ದಿಲ್ಲಿಯ “ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಭೌತಿಕ ಪ್ರಯೋಗಶಾಲೆ”ಯಲ್ಲಿ (National Physical Laboratory) ಸಂಶೋಧನಾ ಸಹಾಯಕರಾಗಿದ್ದು, ಕೋಲ್ಕತ್ತಾದ “ಸಾಹಾ ಪರಮಾಣು ಭೌತಶಾಸ್ತ್ರ ಸಂಸ್ಥೆ”ಯಲ್ಲಿ ಸಂಶೋಧನಾ ಸಹಾಯಕರೂ ಆಗಿದ್ದಾರೆ. ಉನ್ನತ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕಗಳ ಹಾಗು ಸಂಶೋಧನಾ ನಿಯತಕಾಲಿಕಗಳ ಸಂಪಾದಕರಾಗಿ ಕೆಲಸ ನಿರ್ವಹಿಸಿದ್ದಾರೆ. ಉತ್ತರಪ್ರದೇಶದ ಅಮಿಟಿ ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾಲಯದಲ್ಲಿ “ಶಿಕ್ಷಕರ ಶಿಕ್ಷಣ” ವಿಭಾಗದಲ್ಲಿ ಅಧ್ಯಾಪಕರಾಗಿದ್ದಾರೆ. ಇವರನ್ನು nimrat.kaur@azimpremjifoundation.org ಮೂಲಕ ಸಂಪರ್ಕಿಸಬಹುದು.

ಅನುವಾದ: ಕುಶಾಲ್ ಬಿ.ಎಸ್

ಪರಿಶೀಲನೆ: ಚಂದ್ರಶೇಖರ್ ಮಂಡೆಕೋಲು